

# САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ ПОСТУПКА КАК ОРИЕНТИР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ 9-12 ЛЕТ

*Бернацкая Ольга Борисовна,*

*научный сотрудник Института проблем воспитания Национальной Академии Педагогических Наук Украины, г. Киев.*

## PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL CONDITIONS FOR BRINGING INDEPENDENCE IN ACTIONS OF BOARDING STUDENTS AGED 9-12 YEARS

*Bernatska Olga Borisovna,*

*Institute of Education Sciences of Ukraine, Kiev.*

В статье представлена самостоятельность поступка как воспитательная категория и психолого-педагогические условия воспитания самостоятельности поступка у учащихся 9-12 лет интернатных учреждений: недирективное сопровождение спонтанной игровой и творческой деятельности учащихся, образовательный тренинг с элементами арт-терапии, рефлексивная позиция в воспитании, образовательный тренинг для педагогов, технология индивидуального планирования развития ребенка, интервизионные группы педагогической рефлексии.

**Ключевые слова:** самостоятельность поступка; учащиеся интернатных учреждений 9-12 лет; депривация; воспитание посредством поступка; педагогическая рефлексия; образовательный тренинг; арт-терапия.

The article presents the independence action as an upbringing category, components, psycho-pedagogical conditions of formation for this category: non-directive support of spontaneous games and creative activities for pupils, educational trainings with elements of art therapy, reflexive position in upbringing, educational trainings for teachers, technology of development planning for individual development of a child, interventions pedagogical group of reflection.

**Keywords:** independent action; pupils of 9-12 ages from boarding schools; deprivation; upbringing through the action; pedagogical reflection, educational trainings, art therapy.

Целью воспитания в современном обществе является подготовка молодежи к неопределенным условиям современной жизни, поэтому воспитание посредством поступка становится центральной характеристикой педагогической парадигмы современности.

Каждая культура передает смысловые ценностные характеристики при помощи речи. Так для русского языка понятие «поступок» определяется категорией самостоятельности, которая в нем уже содержится. В украинском языке категория «поступок» становится качеством по отношению к действию, и в своем значении может обозначать признак самостоятельного действия – самостоятельность поступка: «вчинок» – поступок, «вчинкова самостійність» – самостоятельность поступка, «вчинкова активність» – активность посредством поступка, «вчинкова ситуація» – ситуация реализации поступка.

Феномен «самостоятельность поступка» в нашем исследовании определяется как более узкая категория по отношению к понятию «самостоятельность». Самостоятельность поступка характеризуется способностью субъекта к инициативе по

собственному желанию, сознательной саморегуляции поведения, осознанию мотивов поведения, способностью к действиям в соответствии с собственными взглядами и убеждениями в сочетании со способностью к практической реализации выбранной программы действий в неопределенных условиях жизни и без существенной помощи других людей. В самостоятельности поступка проявляется жизненная позиция личности, ее способность к самореализации в деятельности.

Интегративное понятие «самостоятельность поступка» может определяться как существенный критерий личностной и социальной зрелости, поэтому становится значимым ориентиром в вопросах воспитания подрастающего поколения. Проблему поступка как характеристики душевно-духовной жизни человека ученые рассматривали в течение многих лет в русле разнообразных философских и психологических течений. Целостная научная интерпретация воспитания самостоятельности поступка и активности через поступок были рассмотрены такими украинскими учеными как В. Роменец, И. Бех, В. Татенко, И. Кравченко, Я. Кальба, А. Ушаков [14, 2, 16, 10, 7, 20].

Несмотря на то, что исследователи анализируют разные грани самостоятельности поступка, в научной литературе отсутствуют исследования относительно воспитания этой личностной характеристики у учащихся интернатных учреждений переходного периода с младшей школы в средние классы. Остается также недостаточно определенной в педагогической литературе проблема влияния творческого компонента на развитие потребности в самостоятельности. Исследования, в которых подтверждалась бы стимулирующая и направляющая функция недирективного сопровождения спонтанной творческой и игровой деятельности учащихся интернатных учреждений на данный момент отсутствуют полностью.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена также противоречием между общественной значимостью воспитания самостоятельности поступка и неэффективной практической организацией этого процесса в условиях интернатных учреждений. Целью нашей статьи является описание психолого-педагогических условий воспитания самостоятельности поступка учащихся 9-12 лет интернатных учреждений и данных их экспериментального подтверждения.

В соответствии с осуществленным анализом исследуемой проблемы в философской, социальной, психологической и педагогической литературе, нами было определено, что самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Эта связь является двусторонней: 1) развитие умственной и эмоционально-ценностной сферы являются необходимыми предпосылками для самостоятельности суждений и действий; 2) суждения и действия, которые складываются во время самостоятельной деятельности, укрепляют и формируют способность личности не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям. В этом случае, поступок определяется как сознательное действие, реализованный акт свободной воли. Содержание поступка определяет нравственность поведения, способность к отличию «хорошего» и «плохого». Поступок может быть детерминирован осознанными мотивами, но большей частью – бессознательными, связанными с системой ценностных ориентаций личности и ее убеждениями.

В ходе проведенного теоретического исследования, мы делаем вывод, что самостоятельность поступка может рассматриваться как интегративная воспитательная категория, которая проявляется в инициативности личности, способности к выбору, и реализуется в активном продуктивном самостоятельном и ответственном действии, являющимся саморегулирующим при условии рефлексии.

Установлено, что возраст 9-12 лет является

сенситивным для воспитания самостоятельности поступка, когда формируются базовые внутренние детерминанты самостоятельного поведения и деятельности, присущие зрелой личности: усиление сознательной мотивации собственного поведения; способность к рефлексии как предпосылка осознания своих морально-психологических и волевых качеств; расширение опыта межличностного общения; выработка собственного отношения к человеку и обществу (Е. Ериксон, И. Кон) [23, 15, 9].

В то же время возраст 9-12 лет характеризуется противоречиями между стремлением получить поддержку значимого взрослого человека и, одновременно, вести себя самостоятельно, устремлением к самостоятельности и отсутствием способности к ней, стремлением расширить активность в качестве поступка и невозможностью реально оценить собственные возможности и необходимые условия достижения цели.

В соответствии с исследованиями зарубежной психологии и психоанализа, предпосылкой развития способности к поступку является аутентичность, которая в свою очередь основывается на эмпатических объектных отношениях с материнским объектом (А. Фрейд, М. Кляйн) или с лицом, которое ее заменяет [21, 8]. Потеря родительской опеки влияет на развитие здоровой привязанности в структуре личности и препятствует развитию базового доверия к себе и миру, развитию способности к выбору и символизации переживания (Д. Боулби, Д. Винникотт) [3, 5].

Проблема воспитания самостоятельности поступка приобретает особое значение в условиях воспитания в интернатных учреждениях. Как отмечают исследователи В. Мухина, Л. Канишевская, и другие, воспитанники учреждений интернатного типа составляют специфическую категорию школьников, которым свойственны проблемы как личностного, так и межличностного, характера [9, 22, 13]. Из-за отсутствия глубоких эмоциональных связей и нарушенную привязанность дети, подростки и молодежь, утратившие родительскую опеку, проявляют наибольшую социальную неадаптированность, склонность к девиациям и несостоятельность в самореализации поступка (Н. Травникова, Е. Трошихина) [18, 19].

Во время нашего исследования была определена специфика воспитания самостоятельности поступка учеников 9-12 лет в интернатных учреждениях во внеурочной деятельности: особенности контингента общеобразовательных интернатных учреждений; негативное влияние условий интернатных заведений на психическое, социальное развитие учеников, а именно заорганизованность жизнедеятельности, последствиями которой является ориентация поведения ученика на тотальный контроль со стороны педагогов; превалирование авторитарной педагогики; формализм в воспитательной работе; отсутствие индивидуаль-

ного подхода к учащимся; гиперопека со стороны педагогов; ограничение социального пространства, последствиями которого является: вынужденная адаптация к большому количеству сверстников, трудности общения и проч.; формальные требования ко всем ученикам вне дифференциации их личностных индивидуальных характеристик. Названные факторы значительно усложняют процесс воспитания самостоятельности поступка учащихся 9-12 лет интернатных учреждений.

Самостоятельность является интегративным личностным образованием, потому в ходе исследования мы определили его составные компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий. С целью детального изучения состояния воспитанности самостоятельности поступка учащихся 9-12 лет интернатных учреждений нами были отмечены критерии и показатели исследования.

Критерий первый: понимание категории «самостоятельность поступка», осознание себя, как субъекта собственного поведения в ситуации самостоятельного поступка. К нему мы отнесли показатели: а) понятийно-ассоциативное представление учащихся 9-12 лет о понятии «самостоятельность поступка»; б) место самостоятельности поступка в системе ценностных ориентаций учащихся; в) идентификация учащимися себя как «самостоятельной личности» или «несамостоятельной личности».

Второй критерий «сознательное отношение к самостоятельности поступка» представлен в нашем исследовании следующими показателями: а) субъективное отношение к самостоятельности поступка; б) мотивация проявления самостоятельности поступка; в) субъектная ориентация в ситуации поступка.

Третий критерий «способность к активности посредством поступка» определяется нами такими показателями: а) способность к рефлексивно-прогностической оценке ситуации поступка; б) способность к действию по собственной инициативе; в) способность к ответственному выбору на уровне самостоятельного решения и действия.

На разных этапах исследования в экспериментальной работе нами было задействовано 250 учащихся 9-12 лет. Так в исследовании способности к самостоятельности поступка было определено: большинство учащихся относятся к достаточному уровню (29,6 %) – сверхприспособленный тип поведения; на втором месте учащиеся низкого уровня (27,8 %) – протестно-виктимный, импульсивный и инфантильный тип поведения; на третьем месте ученики среднего уровня (25,6 %) (активно-исполнительный и пассивно-исполнительный тип поведения); на четвертом месте ученики высокого уровня (14,23 %).

Нами было отмечено, что педагогическая стратегия в воспитании самостоятельности по-

ступка нуждается в рефлексивной позиции педагога в подборе оптимальной интегративной стратегии педагогического влияния. По определению российских ученых (К. Абульханова-Славская, Н. Голованова, Н. Вологодина и др.) [1, 6, 4] именно педагогическая деятельность в области воспитания нуждается в определении стратегии, потому что является творческой, часто неопределенной, ориентированной отдаленный результат.

Согласно данным украинских исследователей, для подкрепления позиции субъектности учащегося относительно активности поступка процесс воспитания нуждается в укреплении рефлексивной позиции педагога (И. Бех, В. Татенко) [2, 16]. Мы считаем, что личностно-ориентированное воспитание становится возможным эффективным преодолением негативных последствий формализма и укрепления рефлексивной педагогической позиции в воспитании самостоятельности поступка. В личностно-ориентированном воспитании мы выделяем ряд принципов:

- 1) признание уникальности каждого воспитанника как личности;
- 2) воспитание – как основа для процесса общей социализации, которая предоставляет педагогическое влияние в адекватных формах не директивного сопровождения жизнедеятельности воспитанников;
- 3) воспитание через разнообразные формы сотрудничества взрослого и ребенка на основе уважения взрослого и его эмпатии к возрастным возможностям ребенка, к его индивидуальной жизненной истории;
- 4) отношение к воспитаннику как к субъекту жизнедеятельности и его динамике личностного роста в соответствие с его индивидуальной историей.

С целью воспитания самостоятельности поступка в условиях интернатного учреждения мы определили значимыми такие психолого-педагогические условия:

- 1) организационно-методическая и психологическая подготовка педагогов к воспитанию самостоятельности поступка;
- 2) проектирование ситуаций для проявления учащимися 9-12 лет самостоятельности;
- 3) разработка и реализация методики психолого-педагогического мониторинга активности посредством поступка у учащихся 9-12 лет;
- 4) развитие рефлексивной позиции к самостоятельности поступка у педагогов и учащихся интернатных учреждений.

Рассмотрим детальнее вышеназванные психолого-педагогические условия воспитания самостоятельности поступка.

Для реализации психолого-педагогического условия «организационно-методическая и психологическая подготовка педагогов к воспитанию самостоятельности поступка» для заместителей директоров по воспитательной работе, пси-



хологов и педагогов интернатных учреждений был проведен психолого-педагогический семинар по авторской методике «Воспитываем самостоятельность».

Этот семинар был реализован в 5-ти тематических модулях по методике образовательного тренинга для взрослых:

- 1) «Самостоятельность ребенка – ответственность педагога»;
- 2) «Эмоциональная зрелость ребенка: не навреди!»;
- 3) «Индивидуальное Планирование Развития ребенка»;
- 4) «Рефлексивное взаимодействие с ребенком»;
- 5) «Тренинг психологического сопровождения осознанной воспитательной позиции».

Каждый отдельный тематический блок состоял из трех частей: а) определение осведомленности педагогов и актуализация их личного педагогического опыта (проводился в виде фокус-группы); б) информирование по основному содержанию; в) моделирование навыков осознанной воспитательной позиции педагогов в сопровождении проявлений учащихся самостоятельности поступка. В содержание каждого блока входили три составных части и распределялась с одинаковой нагрузкой на 6 часов работы тренинга один раз на 1,5 – 2,5 месяца.

С целью реализации педагогического условия «проектирование ситуации проявления учениками самостоятельности поступка» была задействована технология специально-организованной деятельности, направленная на самопознание: «Образовательный тренинг для учащихся «Поиск сокровищ собственного Я» и спецкурс занятий с элементами арт-терапии «Семь цветов жизни».

Занятия образовательного тренинга «Поиск сокровищ собственного Я» с учащимися проводились во внеурочное время параллельно с педагогом-классным руководителем в психологически комфортных условиях для учащихся. В нашем эксперименте данный тренинг обеспечивал ситуацию осознания учениками собственной системы ценностей, переживания выбора при условии борьбы мотивов, игровое пространство для ситуации принятия решений, обсуждения реальной ситуации социального опыта. Композиционно занятия составляли шесть тематических модулей:

- 1) Кто я есть и кем мне быть;
- 2) Душевный Архитектор;
- 3) Познай себя – знай меру;
- 4) Ценность человеческой жизни;
- 5) Быть самостоятельным – быть взрослым;
- 6) На пути к поступку.

Технология арт-терапии была применена на этапе формирующего эксперимента в виде спецкурса занятий «Семь цветов жизни» с целью

развития аутентичности переживаний учащихся 9-12 лет интернатных учреждений, укрепления их эмоциональной зрелости и развития потребности в рефлексивном отношении к своему поведению и поступку, которые являются весомым основанием проявления самостоятельности поступка и соотносятся с естественными стремлениями учащихся 9-12 лет «быть собой – быть верным себе» в совершении поступка.

В программе «Семь цветов жизни» были реализованы методы, адаптированные к воспитательным задачам: визуальная экспрессия переживаний с помощью художественных средств (акварель, гуашь, восковые мелки, глина, сыпучие материалы, составление композиций с кататимными миниатюрными предметами); символический тематический рисунок; проявление визуальной экспрессии чувств в спонтанной форме: монотипия; символизация переживаний в композиции и сюжете при работе с песком; символизация сюжета сказок; библиографические методы (написание, рисование и лепка хоку, составление синквейна).

Обращение к психодинамической теории дало нам возможность использовать изобразительную деятельность (визуальное творчество в арттерапевтическом пространстве) как особенный вид деятельности, где встречаются регрессивные тенденции, онтогенетические ранние формы взаимодействия с миром (спонтанное выражение своих переживаний) и эволюционно прогрессивные тенденции, связанные с трансформационно-символизирующей функцией психики (Л. Мардер) [12].

Продуцируя образы в визуальном творчестве в ходе занятий спецкурса «Семь цветов жизни», учащиеся имели возможность встречаться с собственным я, со своим отношением к жизни и стратегией собственной самореализации в поступке и символизировать их. Включенность учащихся в арттерапевтическое пространство способствовала также освобождению творческих ресурсов психики и перенаправлению их на решение актуальных проблем психологического развития, что отражалось в характере визуальных работ учащихся и групповой динамике.

В использовании арттерапевтического пространства были задействованы следующие механизмы: а) трансформация переживаний учащихся 9-12 лет в символах визуальной творческой деятельности; б) вербализация (по возможности и в соответствии с возрастом) объективированных в продуктах визуального творчества состояний и переживаний автора-учащегося; в) активация отношений «арт-терапевт – ученик – продукт творческой деятельности»; г) действенность указанных механизмов обеспечивается внутренней психодинамикой между подсознательным автора творческой работы (учащимся) и природой символического материала его переживаний, которые воплощены в продукте его творческой деятельности.

сти, которая опирается на способность к символизации (К. Юнг, М. Кляйн, Д. Виникот) [24, 8, 5].

Трансформация переживаний с помощью символов описана в работах К. Юнга. По К. Юнгу, человек может взаимодействовать с теми аспектами своей личности, которые в результате травматической ситуации жизни были заблокированы. В течение этого взаимодействия становится возможным отражение и проработка внутреннего конфликта, восстановление баланса и интеграции личности. Определение символического мышления было развито представителями теории объектных отношений (М. Кляйн, Д. Виникот) [8, 5]. Д. Виникот рассматривает понятие переходных объектов и их связь с развитием у ребенка символического мышления. Он подчеркивает большую роль матери и ее эмпатического контакта с ребенком для возникновения у него переживания аутентичности собственного я. Способность встречаться с содержанием собственных подсознательных импульсов зависит от возраста и типа личности. Ученик, который пережил опыт депривации (материнской, эмоциональной, родительской, социальной), имеет специфические субъективные переживания. Они отражаются в его творческих работах. При небрежном и слишком тяжелом эмоциональном опыте депривации ученик теряет способность к символизации собственных субъективных состояний. Чем более ранней является травма утраты родительской опеки, тем более ограниченной является способность ребенка к идентификации. Если снижены способности к интеграции и символизации собственных переживаний, к дифференциации состояний «я», и «другой», «внутреннего» и «внешнего», то отсутствие интегрированного переживания собственного я препятствует способности ученика интернатного учреждения к самостоятельному выбору, решению, действию и поступку.

С целью психолого-педагогического мониторинга воспитания самостоятельности поступка в формирующем эксперименте педагогам была предложена для реализации технология «Индивидуального планирования Развития Ребенка», которая предоставила возможность отследить результаты воспитания самостоятельности поступка учащихся 9-12 лет и сделать предметной и сфокусированной педагогическую рефлексию.

Одним из психолого-педагогических условий воспитания самостоятельности поступка мы определили «развитие рефлексивной позиции к самостоятельности поступка у педагогов и учащихся интернатных учреждений». Для реализации этого условия нами была задействована технология групповой и индивидуальной рефлексии педагогического опыта. Методами реализации этой технологии были индивидуальные и групповые обсуждения со специалистом собственных педагогических действий. Заседания происходили в промежутках между тематическими блоками об-

разовательного тренинга «Воспитываем самостоятельность» с целью обсуждения и анализа реальных ситуаций взаимодействия педагогов с воспитанниками.

Еще одним важным условием эффективного воспитания самостоятельности поступка, по нашей модели, было «развитие рефлексивной позиции к самостоятельности поступка у учащихся 9-12 лет». Для его реализации мы проводили с учащимися обсуждение их собственного жизненного опыта и поступков на основе идентификации их переживаний и сознательного отношения к выбору и принятию решений в неопределенных жизненных ситуациях. Также этой цели способствовало создание открытого пространства для развития рефлексивной позиции через отношение к учащимся как к субъекту собственного поступка при непосредственном с ними взаимодействии.

Итоговые срезы доказали эффективность обоснованных психолого-педагогических условий воспитания самостоятельности поступка учащихся 9-12 лет интернатных учреждений во внеурочной деятельности. Это отразилось в результатах сравнительного анализа. В ЭГ количество учащихся высокого и среднего уровня увеличилось по критерию: «осознание понятия «самостоятельность поступка», осознание, самого себя как субъекта собственного поведения в ситуации поступка» увеличилось на 17,6% в ЭГ и 19,11% в КГ (высокий на средний уровень); разница составляет 1,51 %; «сознательное отношение к самостоятельности поступка» увеличилось в ЭГ на 25%, в КГ – на 12,8% (высокий и средний уровень); разница составляет 12,2 %; «способность к активности посредством поступка» увеличилось в ЭГ на 50 %, в КГ – на 5,3%.

Следовательно, существенные изменения произошли по критерию «способность к активности посредством», менее значительными – по критерию «сознательное отношение к самостоятельности поступка» и «осознанию понятия «самостоятельность поступка», «осознание, самого себя как субъекта собственного поведения в ситуации поступка».

Наиболее эффективными методами работы с учащимися 9-12 лет интернатных учреждений по воспитанию самостоятельности поступка были определены: метод рефлексивного воспитания, метод моделирования и проектирования ситуации поступка; интерактивные беседы по модели образовательного тренинга; ведение дневника самонаблюдений «Мое портфолио»; метод специально организованной деятельности с целью самопознания; (воспитательная стратегия «быть собой»); ролевые и имитационные игры; тематические интерактивные беседы.

Эффективными методами с педагогами были: семинары по модели образовательного тренинга, индивидуальные консультации; ролевые игры, работа в фокус-группах, моделирование

обсуждение ситуаций; проведение интервизийных встреч педагогической рефлексии; введение технологии Индивидуального Планирования Развития Ребенка и проч.

Таким образом, результаты формирующего этапа эксперимента, и в частности, позитивная динамика высокого уровня воспитанности самостоятельности поступка у учащихся 9-12 лет интернатных учреждений подтвердили эффективность и правомерность психолого-педагогических условий, разработанных и внедренных в практику внеурочной деятельности интернатных учреждений.

### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку. Науково-методичний посібник. – Рівне.: РДГУ, 2004. – 42 с.
3. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ. В.В. Старовойтова – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2006. – 232 с. – («Психологические технологии»).
4. Вологодина Н.В. Тренинг самостоятельности у детей / Н.В. Вологодина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 192 с. – (Неотложка для родителей).
5. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. – Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 2004. – 400 с. – С.41.
6. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
7. Кальба Я. С. Психологічні особливості формування вчинкового потенціалу особистості учня: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006.
8. Кляйн М., Айзекс С., Райверс Дж., Хайманн П. Развитие в психоанализе / Пер. с англ. Д.В. Полтавец, С.Г. Дурас, И.А. Перельгин; сост. И. науч. Ред. И.Ю. Романов. – М.: Академический Проект, 2001. – 512 с. – («Психология детства») – С. 277.
9. Кон И.С. Психология ранней юности: [книга для учителя] / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
10. Кравченко І. В.. Формування у підлітків моральних вчинків у позакласній роботі: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004.
11. Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / [сост. В. С. Мухина]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
12. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Генезис, 2007. – 143 с., ил.
13. Науково-педагогічні основи соціально-педагогічної реабілітації вихованців інтернатних закладів: [науково-методичний посібник] / (кер. автор. колективу Л. В. Канишевська). – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2004. – 102 с.
14. Роменець В.А. Унікальність і відповідальність вчинку як засади його рефлексивності // «Ars vetus – Ars nova». – К.: Гнозис, 1999 – 226 с.
15. Теории личности Э. Эриксона: [хрестоматия] // Психология личности / [ред. сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара: БАХРАХ-М, 1999. – Т. 1. – 477 с.
16. Татенко В. О. До проблеми автентичності людського буття: вчинкова парадигма / Розвиток педагогічної і психол. наук в Україні 1992–2002. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч.1. – Харків: «ОВС», 2002.
17. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
18. Травникова Н. Г. Психологическая адаптация выпускников детского дома: дис. канд. психол. наук. – СПб., 1999.
19. Трошихина Е. Г. Влияние ранней социальной депривации на развитие личности и психическую адаптацию детей с интеллектуальной недостаточностью. Дис. на соиск. уч. ст. канд. психол. наук. – СПб., - 1997.
20. Ушаков А. С. Виховання культури вчинку у студентської молоді у позааудиторній роботі вищого навчального закладу : дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / 2008.
21. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа. – М.: ЭКСМО – Пресс, 1999. – Т.1. – 384 с.
22. Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу: Науково-методичний посібник // керівник авторського колективу Канишевська Л.В. – К., - «Педагогічна думка», -2007.
23. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. СПб., 1996. 379 с.
24. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. – М.: Канон, 1997. – 336 с. – (История психологии в памятниках).

Поступила в редакцию 13.01.2014 г.